

Monika Kusiak-Pisowacka

Uniwersytet Jagielloński

monika.kusiak@uj.edu.pl

W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego

Summary

Towards bilingualism in primary school education – problems in teaching reading in English as a foreign language

The article focusses on developing reading by Polish young learners of English as a foreign language. The discussion is conducted within a psycholinguistic componential perspective, which allows for a detailed analysis of various components that constitute the reading skill. Most attention is given to phonological awareness at the decoding stage of reading and its role in beginning reading. First, the author deals with syntactic and orthographic differences between reading in English and reading in Polish. The results of several cross-linguistic studies are presented to illustrate the importance of inter-lingual differences in reading in a foreign language. Then the article reports on the analysis of five coursebooks of English for Polish young learners. The study aimed to investigate how each of the coursebooks develops the reading skill. The analysis looked at the methods of teaching reading, types of reading tasks, the explicitness of phonological instruction, presentation of letter-sound correspondences and the development of other reading-related abilities. The results of the study revealed that the coursebooks differ in the way they teach beginning reading, raising important questions of both didactic and theoretical nature.

Słowa kluczowe: czytanie w języku obcym, edukacja wczesnoszkolna, świadomość fonologiczna, dwujęzyczność, podręczniki

Keywords: reading in a foreign language, primary school education, phonological awareness, bilingualism, coursebooks

1. Czytanie w perspektywie poznawczej

Czytanie może być rozumiane w różny sposób przez różnych badaczy. Także osoby niezajmujące się badaniami edukacyjnymi mogą mieć różne wyobrażenia i oczekiwania dotyczące nauczania czytania. Trafnie obrazuje to poniższa anegdota o 7-letniej Marysi, zaczerpnięta z literatury Goodmana (1972: 45), jednego z bardziej wpływowych badaczy procesu czytania.

„Moja córka ma tylko 7 lat i potrafi już wszystko przeczytać,” chwali się mama Marysi do sąsiadki i podaje córce *The Times*. Marysia płynnie czyta tekst o wydarzeniach politycznych w kraju, tylko czasami zatrzymując się na trudniejszych wyrazach. „Marysiu, czy zrozumiałaś to wszystko?”, pyta sąsiadka pełna podziwu dla „występu” Marysi. „Ależ oczywiście, że tak. Czasami ma problem, aby zebrać to wszystko w całość, ale jestem pewna, że rozumie, co czyta,” odpowiada mama Marysi.

Różnice w potocznym rozumieniu „dobrego czytania” wynikają z wieloaspektowości procesu czytania. W badaniach psycholingwistycznych czytanie przedstawia się jako proces poznawczy, w którym udział biorą wielorakie umiejętności mentalne. Według Krasowicz-Kupis „czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego” (Krasowicz-Kupis 1999: 19). Autorka wyróżnia dwa komponenty poznawcze w procesie czytania, czasami określane jako poziomy lub etapy w celu podkreślenia kolejności ich rozwoju w nauce czytania. Są to dekodowanie tekstu i interpretacja treści tekstu. W sprawne czytanie tekstu zaangażowanych jest wiele umiejętności językowych: fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych, składniowych oraz sprawności poznawcze, takie jak pamięć oraz myślenie pojęciowe.

Spojrzenie na czytanie jak na proces mentalny składający się z kilku komponentów (ang. *componential view of reading*) jest doceniane zwłaszcza w badaniach interjęzykowych, czyli tych, które mają na celu analizę procesów czytania osób wielojęzycznych lub porównanie czytania w różnych językach. Przykładem takich badań mogą być badania prowadzone przez Kodę (2005) i Kusiak (2013). Taka konceptualizacja czytania wydaje się być również przydatna w badaniach dotyczących czytania dzieci, u których umiejętności fonologiczne i morfologiczne odgrywają dużą rolę. Pozwala ona na dokładne zbadanie poszczególnych elementów językowych i ich roli w rozwijaniu sprawności czytania.

2. Czytanie w języku rodzimym i w języku obcym

2.1. Charakterystyka czytania w języku polskim i języku angielskim

Tekst w języku obcym może sprawiać problemy. Osoby dwujęzyczne mogą doświadczać wielu trudności wynikających z różnic międzyjęzykowych. Badania porównawcze dotyczące dzieci bilingwalnych (np. Slobin 1985) koncentrują się na różnicach między językiem rodzimym a językiem obcym oraz wpływie tych różnic, m.in. na proces czytania. Istotnym czynnikiem wpływającym na proces czytania jest szyk wyrazów w zdaniu. Najczęściej stosowanym sposobem wskazania typu syntaktycznego danego języka jest określenie szyku trzech podstawowych elementów zdania, a mianowicie: podmiotu (ang. *subject* = S), orzeczenia (ang. *verb* = V) i dopełnienia bliższego (ang. *object* = O). Według

Clark i Clark (1977) najczęstszym szykiem jest SOV (44%) oraz SVO (35%), VSO i VIS są rzadsze i wynoszą odpowiednio 19% i 2%. W języku polskim i angielskim obowiązującym szykiem jest SVO. Język angielski jest językiem pozycyjnym; dla dzieci angielskich szyk wyrazów w zdaniu stanowi najważniejszą pomoc w czasie czytania. Dzieci polskie muszą uwzględniać jeszcze inne czynniki, takie jak oznaczenie przypadku (język polski jest język fleksyjnym).

Kolejnym źródłem trudności w czytaniu w języku angielskim są różnice dotyczące systemu ortograficznego. Ortografia polska jest bardziej transparentna niż angielska, co oznacza bardziej regularną relację między literą a głosek. Ta cecha języka wpływa na strategię używane w czasie czytania (Baron i Strawson 1976). Strategia zwana „chińską” (ikoniczną) polega na czytaniu całościowym wyrazów, natomiast strategia „fenicka” (fonologiczna) to zamiana liter na dźwięki i ich synteza. Nasuwa się pytanie: Która strategia dominuje w czytaniu w języku polskim, a która w języku angielskim? Na pytanie to odpowiada badanie przeprowadzone przez Sochacką (2004), którego głównym celem była analiza różnic między czytaniem w języku polskim a czytaniem w języku angielskim.

Zdaniem Sochackiej (2004) najważniejszą strategią używaną przez dzieci polskie jest strategia alfabetyczna. W dwóch pierwszych latach nauki zaobserwowano stosowanie obu strategii – strategii analitycznej i strategii całościowej. To właśnie analityczne podejście do tekstu, przekładanie liter na głoski dominowało w klasie przedszkolnej; natomiast strategia całościowa dominowała w klasie pierwszej. Rozwój sprawności czytania następował od strategii fonologicznej do leksykalnej. Stosując strategię całościową, dzieci opierały się nie tylko na mechanizmach wzrokowych, ale także na umiejętnościach fonologicznych. Dla porównania, czytanie w języku angielskim wymaga użycia odmiennych strategii. Proces ten opisany został w modelu czytania Frith (1985). Dzieci angielskie, ucząc się czytać, przechodzą przez następujące etapy: 1) rozpoznawanie krótkich wyrazów wzrokowo (strategia globalna używana na początkowym etapie czytania), 2) umiejętność zamiany liter na głoski i dokonanie ich syntezy (strategia stosowana na etapie nauki pisania), 3) przyswojenie reguł ortograficznych, co oznacza zrozumienie, że ta sama litera może odpowiadać różnym głoskom w zależności od kontekstu oraz 4) czytanie przez analogie, tzn. wnioskowanie o nowych wyrazach na podstawie wyrazów już znanych.

Podsumowując, badania dowodzą, że proces czytania w języku polskim i języku angielskim przebiega w odmienny sposób. Jest to z pewnością ważna informacja, która powinna być uwzględniona w czasie tworzenia materiałów dydaktycznych, takich jak podręczniki oraz w procesie nauczania.

2.2. Wpływy międzyjęzykowe w czasie czytania w języku obcym

Badania mające na celu porównanie czytania osób dwujęzycznych, np. prowadzone przez Pritchard i O'Hara (2008) czy Kusiak (2013), wskazują na inny sposób przetwarzania tekstu i różnice w stosowaniu strategii rozumienia tekstu w języku rodzimym i języku obcym. Ciekawym wnioskiem jest to, że w czasie czytania w języku obcym uaktywniają się strategie czytania typowe dla czytania w języku rodzimym. Zauważyła to Koda (1989), badając

uczących się języka japońskiego oraz Suarez i Meara (1989), badając czytających w języku hiszpańskim. Zaobserwowano również transfer między dwoma językami; okazało się, że język rodzimy może nawet wspomagać czytanie w języku obcym. Taką konkluzję wysnuła Koda (1988), której badania pokazały, że w porównaniu z językiem hiszpańskim język japoński stanowił cenniejszą pomoc w czytaniu w języku angielskim jako obcym.

2.3. Rola procesów fonologicznych w czytaniu

Według Torgesen i in. (2007) świadomość fonologiczna to część składowa procesów fonologicznych biorących udział w czytaniu polegająca na umiejętności wyodrębniania i manipulowania dźwiękami, które stanowią części wyrazu mówionego. Jest to proces przebiegający w umyśle, polegający na analizie struktury fonologicznej wyrazu mówionego (a nie pisanego), bez zaangażowania poziomu semantycznego (czyli znaczenia) analizowanego słowa. Świadomość fonologiczna przejawia się m.in. w umiejętności rozpoznawania rymów i tworzenia rymów.

Badania (np. Bryant i in. 1989; Krasowicz-Kupis 1999) pokazują, że świadomość fonologiczna pełni ważną rolę w nauce czytania. Zaobserwowano ciekawe różnice między czytaniem w języku polskim a czytaniem w języku angielskim. W czytaniu w języku polskim wrażliwość na rymy pełni mniejszą rolę niż w czytaniu w języku angielskim. Wśród dzieci polskich wrażliwość ta jest mniejsza i wolniej się rozwija niż wśród dzieci angielskich; dzieci polskie natomiast są bardziej wrażliwe na aliteracje niż dzieci angielskie.

Przedstawiona w tym rozdziale dyskusja dotycząca różnic między nauką czytania w języku polskim a rozwijaniem sprawności czytania w języku angielskim rodzi wiele pytań natury praktycznej, bezpośrednio związanej z procesem nauczania czytania w początkowych latach szkoły podstawowej. Jest to temat rozwinięty w dalszej części artykułu.

3. Nabywanie sprawności czytania w czasie edukacji wczesnoszkolnej

Sprawność czytania to ciekawy przedmiot badań psychologii poznawczej, psycholingwistyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. W edukacji wczesnoszkolnej czytanie traktowane jest jako jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego. Podstawa programowa (MEN 2012) dla szkoły podstawowej (klasy 1–3) przedstawia czytanie jako umiejętność rozumienia tekstów. Podkreśla się też potrzebę kształcenia umiejętności wykorzystania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym samodzielne zdobywanie wiedzy. Czytanie ma również pomóc we wszechstronnym rozwoju uczniów – emocjonalnym, intelektualnym i moralnym oraz ułatwić aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Są to cele bardzo ważne, rozwijane przez dzieci w ramach tzw. edukacji polonistycznej.

Jeśli chodzi o nauczanie języka angielskiego jako obcego, sprawność czytania – obok sprawności pisanie, rozumienia wypowiedzi, tworzenia wypowiedzi – stanowi ważny komponent kompetencji obcojęzycznej. Według Podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego (MEN 2012) głównym celem jest nauczanie dzieci czytania ze zrozumieniem

pojedynczych wyrazów i prostych zdań. Cele edukacji obcojęzycznej pod koniec II etapu edukacyjnego są bardziej rozbudowane. Uczeń powinien rozwinąć umiejętność rozumienia krótkich i prostych kilkuzdaniowych wypowiedzi pisemnych, tzn. rozumieć ogólny sens tekstu, wykształcić umiejętność wyszukiwania prostych informacji szczegółowych oraz umieć rozpoznawać różne rodzaje tekstu, np. list prywatny, e-mail, SMS, opowiadanie, zaproszenie, kartkę pocztową.

Od 2009 r. język angielski jest obowiązkowym przedmiotem w kształceniu wczesnoszkolnym w Polsce. Oznacza to, że każde dziecko staje przed nietatwym zadaniem opanowania zasad czytania właśnie w tym języku. Pierwsza klasa szkoły podstawowej to czas, gdy dzieci w bardziej namacalny sposób mogą odczuć swoją polsko-angielską dwujęzyczność. Może się zdarzyć, że dziecko rozpocznie naukę czytania w języku obcym jeszcze przed pierwszymi próbami czytania w języku rodzimym (co opisuje Długosz 2000). Programy nauczania, zarówno te do nauczania zintegrowanego (Janicka-Panek 2012), jak i nauczania języka angielskiego (np. Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009) nie przygotowują nauczyciela i rodziców do tego rodzaju sytuacji. Dlatego tym bardziej istotne wydaje się zastanowienie się nad pewnymi kwestiami dotyczącymi tego ważnego aspektu kształcenia wczesnoszkolnego. Pojawiają się bardzo ogólne pytania: Jakie metody nauczania byłyby najbardziej skuteczne w nauczaniu czytania w języku angielskim? Czy w nauczaniu należy uwzględnić różnice między językiem polskim a językiem angielskim? Czy podręcznik do nauczania języka angielskiego może skutecznie rozwijać czytanie w języku obcym na etapie początkowym, biorąc pod uwagę to, że dzieci są także na etapie początkowym nauki czytania w języku rodzimym? Czy materiały dydaktyczne powinny uwzględniać specyfikę języka rodzimego uczniów? Wreszcie rodzi się pytanie: Czy możliwe jest zintegrowanie nauki czytania w języku rodzimym i obcym i na czym taka integracja miałaby polegać? Próbując odpowiedzieć przynajmniej na niektóre z tych pytań, przyjrzymy się najpierw metodom nauczania czytania w języku angielskim jako języku rodzimym.

4. Metody nauczania czytania w języku angielskim jako rodzimym

4.1. Ogólna charakterystyka

Cennym źródłem wiedzy na temat historii nauczania czytania języka angielskiego w Anglii i Stanach Zjednoczonych jest książka Dobrowolskiej-Bogusławskiej (1991) pt. „Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych”. Oprócz informacji teoretycznych, autorka dzieli się swoimi doświadczeniami pedagogicznymi, które zdobyła jako nauczycielka angielskiej szkoły podstawowej w tzw. klinice czytania oraz nauczycielka polskiej szkoły wychowania ojczystego. W nauczaniu czytania w języku angielskim jako rodzimym wyróżnia się dwie główne metody – metodę globalną oraz metodę całościową; według autorki wszystkie programy nauczania czytania są oparte na tych dwóch metod, z akcentem na jedną lub drugą metodę. Metoda globalna, zwana także całościową lub leksykalną (ang. *The Whole Language Approach*) uczy strategii rozpoznawania wyrazów z wyglądu, zgadywania na podstawie ich długości i kształtu. Metoda fonetyczna, zwana też analityczną

(ang. *The Phonics Method*) uczy strategii fonologicznej, tzn. zamieniania liter na dźwięki i syntezy tych dźwięków. Dzieci brytyjskie na samym początku kształcenia nauczane są metodą globalną i ten sposób uznano za najbardziej skuteczny. Próby rozpoczynania od metody fonetycznej, które oznaczały ufonetycznienie pisowni angielskiej, stworzenie specjalnego alfabetu ITA (*Initial Teaching Alphabet*) i drukowanie specjalnych książek, nie powiodły się i pozostają w sferze eksperymentów edukacyjnych. Jednak ten sposób nauczania nie został zupełnie zapomniany, o czym świadczy choćby strona internetowa specjalnej fundacji promującej wykorzystanie ww. alfabetu (<http://itafoundation.org>). Warto zaznaczyć, że także analityczne podejście do języka znalazło swoje miejsce w brytyjskich programach nauczania. Kształcenie świadomości fonologicznej okazało się ważne dla późniejszego nabywania sprawności czytania, o czym traktuje kolejny rozdział.

4.2. Kształcenie świadomości fonologicznej

Badania wykazały, że świadomość fonologiczna ma bardzo duży wpływ na nabywanie sprawności czytania i pisanie. Zauważono jej pozytywny wpływ w odniesieniu zarówno do języka angielskiego (Bryant i in. 1989; Richgels 2001), jak i języka polskiego (Krasowicz-Kupis 1999). Według Torgesena i in. (2007) świadomość fonologiczna demonstruje się w praktycznych ćwiczeniach takich, jak:

1. rozróżnianie dźwięków, np. wskazanie słów, które zaczynają się od tego samego dźwięku,
2. budowanie z podanych dźwięków znanych słów,
3. dzielenie słowa na mniejsze składniki, np. sylaby,
4. manipulowanie dźwiękami, np. opuszczanie jednego dźwięku, zastępowanie jednego dźwięku innym,
5. rozróżnianie dźwięków w słowach,
6. rozróżnianie relacji między literami a dźwiękami (ta umiejętność zwana jest świadomością fonemową),
7. rozpoznawanie i tworzenie rymów.

Należy zaznaczyć, że ćwiczenie świadomości fonologicznej oznacza skupienie się na strukturze, a nie na znaczeniu słowa mówionego i nie wymaga pracy z wyrazami pisanymi (oprócz ćwiczeń skupiających się na nauce relacji między literami a dźwiękami, czyli tych mających na celu wykształcenie świadomości fonemowej).

Ćwiczenia fonologiczne mogą być wprowadzane na różnych etapach pracy z tekstem. Mogą poprzedzać czytanie danego tekstu (ang. *pre-print activities*). Takie ćwiczenia polegają na zabawie słowami występującymi np. w piosence; może to być śpiewanie, wyklaskiwanie, dzielenie zdań na słowa czy ocenianie słów pod kątem ich długości. Ćwiczenia mogą także towarzyszyć pojedynczym wyrazom, które dzieci znajdą wydrukowane w podręczniku (ang. *print-related activities*). Ćwiczenia takie mogą polegać na zamianie liter w podanych wyrazach w celu stworzenia nowych wyrazów. Oczywiście najkorzystniej dla młodych czytelników byłoby rozpoczynać taką „zabawę w wyrazy” od wyrazów, które już znają. Często ćwiczenia towarzyszące prostym tekstom lub po prostu pojedyn-

czym wyrazom poprzedzające naukę pisania pełnią równocześnie jeszcze jedną istotną funkcję – kształcą świadomość pisma (ang. *print awareness activities*), niezbędną w nauce zarówno czytania, jak i pisania. Wszystkie omówione typy ćwiczeń są niezwykle istotne w przygotowywaniu uczniów do czytania. Pojawia się ważne pytanie: Czy ćwiczenia te stosowane są w kształceniu wczesnoszkolnym i czy występują w podręcznikach? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest celem następnego rozdziału.

5. Rola podręcznika w nauce czytania w języku obcym – analiza wybranych podręczników

5.1. Cel analizy

Zgodnie z wynikami wielu obserwacji i analiz badawczych (Andrzejewska 2013) podręcznik nadal pozostaje najważniejszym i najczęściej stosowanym materiałem dydaktycznym w warunkach szkolnych. Podręcznik definiowany jest w podobny sposób przez wielu badaczy, np. przez Ura (1996) i Tomlinsona (2012). Jest to zbiór materiałów dydaktycznych (wydanych w formie tradycyjnej lub elektronicznej), który jest podstawową pomocą w nauczaniu i uczeniu się języka obcego w szkole, systematycznie używany przez nauczyciela i uczących się. Warto podkreślić, że podręcznik oprócz książki głównej zawiera różnorodne komponenty, takie jak książkę dla nauczyciela, zestaw testów, zeszyt ćwiczeń, nagrania oraz inne dodatkowe materiały dydaktyczne (np. plakaty, gry), które mogą stanowić pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów.

Poniżej przedstawiona jest analiza trzech podręczników dla klasy I: *Letterfun* (2001), *Stardust* (2006) i *New Sparks 1* (2007) oraz dwóch dla klasy II: *Smart Junior 2* (2015) i *Super Sparks 2* (2014). Do celów analizy zbadano zarówno podręcznik, jak i zeszyt ćwiczeń towarzyszący podręcznikowi. Analiza została przeprowadzona według kryteriów opisanych w poniższych pytaniach, które dotyczą kształcenia sprawności czytania ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju świadomości fonologicznej:

1. Jaka metoda nauki czytania stosowana jest w ocenianym podręczniku?
2. Jakie typy ćwiczeń zawiera podręcznik? Na czym polegają te ćwiczenia? Jaki jest cel tych ćwiczeń?
3. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia fonologiczne? Jeśli tak, to czy te ćwiczenia wprowadzane są jako oddzielne ćwiczenia czy zintegrowane z innymi ćwiczeniami? Czy ćwiczenia fonologiczne koncentrują się na głoskach, pojedynczych słowach czy tekście? Czy nauczana jest relacja litera – głoska?
4. Jakie jeszcze inne sprawności językowe i umiejętności potrzebne do rozwoju czytania rozwija podręcznik?

Warto podkreślić, że przedstawiona tu analiza podręczników jest częścią bardziej obszernego projektu, który ma za zadanie zbadanie, jak polscy uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej rozwijają sprawność czytania w języku angielskim jako obcym. Ponieważ na podstawie obserwacji rzeczywistości szkolnej przyjmuje się, że podręcznik stanowi ważny materiał dydaktyczny w czasie nauczania języka angielskiego, analiza wybranych

podręczników jest pierwszym etapem ww. projektu. Założono, że ewaluacja podręczników używanych we poszczególnych klasach pozwoli na lepsze zrozumienie wieloaspektowej natury czytania w języku angielskim oraz roli podręcznika w procesie nauczania.

5.2. Analiza podręczników do klasy I

Letterfun (Gray, Evans 2001a; Gray, Evans 2001b)

Już na pierwszy rzut oka widoczne jest, że dominującą metodą nauczania jest metoda fonetyczna. Uczniowie zapoznają się z literami alfabetu i uczą się je wymawiać, kojarząc je z wyrazami rozpoczynającymi się od tych liter. Np. litera *D* czytana jako /d/ i kojarzona z wyrazem *dog* (co znaczy *pies*). Oznacza to, że celem większości ćwiczeń jest wykształcenie świadomości fonemowej. Dzieci uczą się też czytać głoski dwuliterowe, np. *sh*, *ch*, *th*, *ph*, odczytywać litery odnoszące się do tych samych dźwięków, takich jak *ph* and *f* czytane jako /f/ oraz zapoznają się z zasadą, że dwuznak *th* odpowiada dwóm głoskom [θ] i [ð]. Ćwiczone jest również rozpoznawanie rymów w podanych wyrazach. Podręcznik nie oferuje ćwiczeń polegających na mentalnym manipulowaniu dźwiękami bez odnoszenia się do słowa pisanego. Większość ćwiczeń polega na słuchaniu i powtarzaniu głosek, wyrazów i krótkich rymowanek. Ponadto dzieci doskonalą także umiejętności motoryczne i stopniowo uczą się pisać, zaczynając od pisania po śladzie. Nauka czytania i pisania wprowadzana jest równocześnie. Podręcznik jest bogato ilustrowany, co stanowi pomoc w zrozumieniu związku między podanymi wyrazami a obrazkami.

Stardust 1 (Harper, Blair, Cadwallader 2006a; Harper, Blair, Cadwallader 2006b)

Głównym celem omawianego podręcznika jest kształcenie sprawności mówienia i słuchania. Nauka czytania i pisania rozpoczyna się dopiero w drugiej części serii podręcznika. Autorzy tłumaczą tę decyzję tym, że uczniowie klasy I nie potrafią jeszcze dobrze czytać w swoim języku rodzimym, dlatego nauka czytania w języku obcym może być mało efektywna. W podręczniku nie ma żadnych ćwiczeń kształcących świadomość fonologiczną. Jest bardzo mało rymowanek. Główny materiał to historyjki obrazkowe z tekstami dialogów podanymi w chmurkach. Choć podręcznik nie skupia się w sposób bezpośredni na nauczaniu czytania, wydaje się, że wyposażenie dzieci w podstawowe słownictwo i umożliwienie im osłuchania się z językiem obcym będzie stanowić cenną pomoc w późniejszej nauce czytania.

New Sparks 1 (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2007a; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2007b)

Czytanie nauczane jest zgodnie z zasadami metody globalnej. W podręczniku nie ma wyraźnych ćwiczeń koncentrujących się na kształtowaniu świadomości fonologicznej, ani tych uwrażliwiających uczniów na relację między głoską z literą, ani tych polegających na zabawie w głoski w słyszanych słowach. Podręcznik rozpoczyna się od ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i słuchania. Uczniowie zapoznają się ze słuchu z podstawowym słownictwem oraz proszeni są o wskazanie odpowiednich przedmiotów na obrazkach. W pierwszej połowie książki przeważają ćwiczenia polegające na uczeniu się

na pamięć rymowanek oraz słuchaniu historyjek obrazkowych i śledzeniu tekstów dialogów. Uważliwiając dzieci na rymy, ucząc odnajdywania znanych wyrazów w dłuższym tekście oraz kształtując świadomość pisma (ang. *print awareness*), ćwiczenia te stanowią dobre przygotowanie do dalszych ćwiczeń, które mają na celu naukę czytania i pisania.

5.3. Analiza podręczników do klasy II

Przed przedstawieniem wyników analizy podręczników do klasy II warto zwrócić uwagę na fakt, że oba omawiane podręczniki należą do tzw. podręczników wieloletnich, co oznacza, że nie zawierają ćwiczeń, które wymagałyby od ucznia pisania. Wszelkie ćwiczenia wymagające pisania, zaznaczania czy podkreślania znajdują się w zeszycie ćwiczeń.

Smart Junior 2 (Mitchell, Malkogianni 2015; Mitchell 2015)

Dominującą metodą nauczania czytania jest metoda globalna. Dzieci czytają krótkie wierszyki, historyjki obrazkowe i krótkie dialogi, które są także nagrane, więc czytaniu towarzyszy słuchanie. Czytają też krótkie polecenia, które prowadzą do wykonania prostych zadań, zapoznając się w ten sposób z funkcjonalną rolą języka pisanego. Książka nie oferuje żadnych ćwiczeń kształtujących świadomość fonologiczną. Na samym początku podręcznika dzieci uczą się liter alfabetu. Ćwiczenia polegają na literowaniu liter alfabetu i literowaniu wyrazów. Jednak tego rodzaju ćwiczenia znajdują się tylko w pierwszym module książki i nie są powtarzane w jej kolejnych lekcjach. Nie jest jasny praktyczny cel takich ćwiczeń; dobrym pomysłem byłoby nauczanie dzieci literowania własnych nazwisk.

Super Sparks 2 (Davies, Graham, Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2014; Davies, Graham 2014) Większość ćwiczeń w omawianym podręczniku to ćwiczenia bardzo podobne do tych opisanych powyżej, dotyczących *Smart Junior 2*. Uczniowie ćwiczą czytanie poprzez śledzenie tekstu dialogów, wierszyków i piosenek przy równoczesnym słuchaniu tych tekstów. Wykonują proste zadania na podstawie poleceń pisemnych. Sprawność czytania rozwijana jest razem ze sprawnością pisania. Ciekawym ćwiczeniem pojawiającym się w *Super Sparks 2* jest zgadywanka, polegająca na wyszukiwaniu ukrytych wyrazów w ciągu wyrazów przedstawionym w formie węża. Przykładem takiego „węża” może być **computergamewatchpaintsguitarfootballcamera** (Davies, Lambert 2014: 46).

Jest jednak pewna różnica między tymi dwoma podręcznikami. W *Super Sparks 2* znajdujemy regularnie wprowadzane ćwiczenia mające na celu uwrażliwienie dzieci na relacje między słowem pisanym a słowem mówionym. Słuchając rymowanek, uczniowie zakreślają w tekście wierszyka jakąś literę. Przykładem jest następujące ćwiczenie, znajdujące się w zeszycie ćwiczeń (Davies, Lambert 2014: 11) – w wierszyku uczniowie zaznaczają literę „e”: ***Pens and pencils on the bed. What a mess! My bed is red! Nastę***pnie zadaniem dzieci jest napisanie kilku wyrazów, które zawierają literę „e”, ale które nie pojawiają się w rymowance. Obie części ćwiczenia są ilustrowane odpowiednimi obrazkami. W przypadku omawianego ćwiczenia ilustracje przedstawiają trzy przedmioty,

których nazwy zawierają właśnie literę „e”: „desk”, „leg” oraz „ten”. Sądzę, że jest to cenne ćwiczenie uwrażliwiające uczniów na specyfikę ortografii angielskiej, tak różnej od systemu ortograficznego ich języka rodzimego.

6. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wybranych podręczników do nauczania języka angielskiego jako obcego pokazała, że nawet podręczniki przeznaczone dla tej samej klasy w odmienny sposób traktują naukę czytania. Jedne, tak jak *Letterfun*, uczą czytania metodą fonetyczną w sposób analityczny, systematycznie uwrażliwiają uczniów na relację litera – głoska. Inne, jak np. *New Sparks 1*, stosują metodę globalną, czyli uczą czytać na podstawie rozpoznawania wyrazów z wyglądu. Warto zauważyć, że są też podręczniki odwołujące się do nauki czytania, która rozpoczyna się w klasie drugiej (przykładem jest *Stardust 1*). Ich wkład w naukę czytania polega na zanurzeniu uczniów w języku mówionym i rozwoju słownictwa.

Żaden z omawianych podręczników nie wprowadza ćwiczeń fonologicznych, rozwijających u dzieci świadomość głoski i umiejętność manipulowania głoskami bez odnoszenia się do słowa pisanego. Takie ćwiczenia wydają się niezwykle cenne. Specjaliści (np. Gough i in. 1992; Nijakowska 2007; Torgesen i in. 2007) podkreślają, że nawet w czytaniu tekstu metodą globalną uwrażliwienie uczniów na połączenie między głoską a literą (nie tylko słowami mówionymi a tekstem pisanym) jest niezmiernie ważne. Brak takich ćwiczeń w podręcznikach dla klasy I powinien zachęcić nauczycieli do uzupełnienia tej luki przez wprowadzenie własnych ćwiczeń, których przygotowanie nie jest trudne.

Jeśli chodzi o podręczniki do klasy II, analiza także wskazała na pewne różnice w nauczaniu czytania. Chociaż oba analizowane podręczniki *Smart Junior 2* i *Super Sparks 2* proponują bardzo podobne ćwiczenia, tylko *Super Sparks 2* zawiera ćwiczenia, które zwracające uwagę dzieci na nieregularny charakter systemu ortograficznego języka angielskiego i kształtujące świadomość różnic między językiem angielskim a językiem polskim dotyczące tego aspektu językowego. Ta zaleta z pewnością wynika z tego, że współautorami podręcznika są metodycy polscy, którzy byli świadomi problemów, jakie stoją przed uczniem klasy I rozpoczynającym swoją przygodę z językiem angielskim. Podsumowując, wyniki analizy ćwiczeń prowadzą do konkluzji, że choć podręczniki oferują ćwiczenia kształtujące sprawność czytania, są aspekty czytania, które podręczniki „zaniedbują”, co powinno być zachętą dla nauczycieli do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych i ćwiczeń.

Jak podkreślono wcześniej, analiza podręczników jest pierwszym etapem obszerniejszego badania mającego na celu zbadanie złożonego procesu nabywania sprawności czytania przez dzieci polskie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Analiza dostarczyła cennych informacji do dalszych etapów projektu badawczego, m.in. do analizy podręczników do klasy III oraz obserwacji zajęć szkolnych pod kątem nauczania czytania. Analiza pozwoliła na lepsze zrozumienie, jak poziomy czytania przyjęte w teoretycznych modelach (dekodowanie i interpretacja tekstu w modelu Krasowicz-Kupis 1999) i uwzględnione w specyfikacjach Podstawy programowej (MEN 2012) zostały zoperacjonalizowane

w różnych podręcznikach. Kryteria przyjęte do przedstawianej w tym artykule analizy podręczników do klas I i II koncentrowały się na dekodowaniu tekstu; analiza podręczników do klas wyższych będzie miała za zadanie zbadać, jak materiał podręcznikowy rozwija umiejętność rozumienia treści tekstu. Podsumowując ten etap badania, należy także podkreślić rolę wyników analizy w tworzeniu narzędzi badawczych, które będą stosowane w czasie obserwacji lekcji – kolejnego etapu projektu. Świadomość, jakie rodzaje umiejętności są szkolone w czasie nabywania sprawności czytania na poziomie początkowym oraz wiedza, w jaki sposób podręcznik pozwala na ich przećwiczenie, stanowiąc będą cenną pomoc w konstruowaniu kart obserwacyjnych.

Kończąc rozważania, pragnę wyrazić nadzieję, że wyniki analizy spotkają się z zainteresowaniem dydaktyków oraz badaczy zajmujących się kształceniem dzieci dwujęzycznych. Mam nadzieję, że przedstawione badanie zachęci nauczycieli do starannego przyjrzenia się podręcznikom do nauki języka angielskiego pod kątem nauczania czytania oraz do bardziej świadomego wyboru podręcznika, metodyków zainspiruje do dalszych prac nad integracją działań dydaktycznych w ramach szkoły podstawowej, a badaczy zainteresuje tematem dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej.

Literatura

- Andrzejewska E. (2013), *Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu*. „Neofilolog”, 40 (2).
- Baron J., Strawson C. (1976), *Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 2.
- Bryant P.E., Bradley L., MacLean M., Crossland J. (1989), *Nursery rhymes, phonological skills and reading*. „Journal of Child Language”, 16.
- Clark H.H., Clark E.V. (1977), *Psychology of language: An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Davies P.A., C. Graham (2014), *Super Sparks 2. Zeszyt ćwiczeń*. Oxford, Oxford University Press.
- Davies P.A., C. Graham, M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska (2014), *Super Sparks 2. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Oxford, Oxford University Press.
- Dobrowolska-Bogusławska H. (1991), *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*. Warszawa, WSiP.
- Długosz D.W. (2000), *Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners*. „ELT Journal”, 54.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*. W: K. Patterson, J. Marshall, M. Calthart (red.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, Erlbaum.
- Goodman K.S. (1972), *Behind the eye: what happens in reading*. W: A. Melnik, J. Merritt (red.), *Reading today and tomorrow*. London, University of London Press.
- Gough P.B., Juel C., Griffith P.L. (1992), *Reading, spelling, and the orthographic cipher*. W: P.B. Gough, L.C. Ehri, R. Treiman (red.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gray E., Evans V. (2001a), *Letterfun*. Berkshire, Express Publishing.

- Gray E., Evans V. (2001b), *Letterfun. Teacher's Book*. Berkshire, Express Publishing.
- Harper K., Blair A., Cadwallader J. (2006a), *Stardust 1. Class book*. Oxford, Oxford University Press.
- Harper K., Blair A., Cadwallader J. (2006b), *Stardust 1. Książka nauczyciela*. Oxford, Oxford University Press.
- Initial Teaching Alphabet Foundation. <http://itafoundation.org>, [07.07.2016].
- Janicka-Panek T. (2012), *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Nowa Era.
- Koda K. (1988), *Cognitive process in second language reading: Transfer of L1 reading skills and strategies*. "Second Language Research", 4.
- Koda K. (1989), *The effect of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency*. "Foreign Language Annals", 22.
- Koda K. (2005), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kusiak M. (2013), *Reading comprehension in Polish and English: Evidence from an introspective study*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012), *Rozporządzenie Ministra z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
- Mitchell H.Q. (2015), *Smart Junior 2. Workbook*. UK, MM Publications.
- Mitchell H.Q., Malkogianni M. (2015), *Smart Junior 2. Student's book*. UK, MM Publications.
- Nijakowska J. (2007), *Understanding developmental dyslexia*. Łódź, Łódź University Press.
- Pritchard R., O'Hara S. (2008), *Reading in Spanish and English: A comparative study of processing strategies*. "Journal of Adolescent and Adult Literacy", 51(8).
- Richgels D.J. (2001), *Phonemic awareness*. "The Reading Teacher", 55.
- Slobin D. (1985), *Crosslinguistic evidence for the language making capacity*. W: D. Slobin (red.), *The crosslinguistic study of language acquisition, t. 2: Theoretical issues*. Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok, Trans Humana.
- Suarez A., Meara P. (1989), *The effects of irregular orthography on the processing of words in a foreign language*. "Reading in a Foreign Language", 6.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2007a), *New Sparks 1. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Oxford, Oxford University Press.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2007b), *New Sparks 1. Zeszyt ćwiczeń*. Oxford, Oxford University Press.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2009), *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania języka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej*. Oxford, Oxford University Press.
- Tomlinson B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*. "Language Teaching", 45 (2).
- Torgesen J., Houston D., Rissman L., Kosanovich M. (2007), *Teaching all students to read in elementary school. A guide for principals*. Florida, Florida State University.
- Ur P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press.